

Dammer, Karl-Heinz

Mythos Neue Lernkultur

Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 27-57



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Mythos Neue Lernkultur - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2013) 48, S. 27-57 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114622 - DOI: 10.25656/01:11462

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114622>

<https://doi.org/10.25656/01:11462>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 48

HERBST 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Walter Herzog
Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz
qualitativer Unterrichtsforschung
- 27 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Mythos Neue Lernkultur
- 58 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Andreas Gruschka
Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten
Unterricht zu vermitteln
- 79 **ESSAY**
Michael Parmentier
Freiheit in der Erscheinung
Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Raphael Kofmann
Twilight statt Enlightenment?

Abbildungsverzeichnis

Abb. S. 14: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 39: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Abb. S. 61: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 83: aus: Stilleben in Europa, hrsg. v. Gerhard Langemeyer u. Hans-Albert Peters, Münster/Baden-Baden 1978

Abb. S. 89: aus: Still bewegt. Videokunst und Alte Meister, Museum Sinclair-Haus, Bad Homburg, 2013, Ausstellungsflyer

Abb. S. 101: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Karl-Heinz Dammer

Mythos Neue Lernkultur

„Wie ist es möglich, dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird?“

Michel Foucault

Praktikumsbesuch in der 9. Klasse einer Hauptschule: Eine Studienanfängerin gibt die erste Stunde in ihrem Einführungspraktikum. Sie legt eine Folie als stummen Impuls auf und wartet die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler ab, bis die gewünschte Antwort kommt, die darin besteht, das Stundenthema zu erraten. Nach einer kurzen Erläuterung verteilt die Praktikantin diverse Arbeitsblätter mit dem Hinweis, die Schülerinnen und Schüler „dürften“ die Materialien allein bearbeiten, bei Schwierigkeiten sollten sie sich zunächst an den Nachbarn und danach gegebenenfalls an die Lehrerin wenden. Der überwiegende Teil der Stunde vergeht mit „Stillarbeit“, während derer die Praktikantin hier und da den Fortschritt der Arbeit überprüft und Hinweise gibt. Manche haben bereits nach zehn Minuten die Aufgaben gelöst, andere sitzen auch am Ende der Arbeitszeit noch vor einem fast leeren Blatt. In den letzten fünf Minuten der Stunde wird per Folie mit der Besprechung der Lösungen begonnen, die aber wegen des Klingelns nicht mehr beendet werden kann. Die Praktikantin zeigt sich mit dem Ergebnis zufrieden und dankt für die eifrige Mitarbeit.

Inwieweit dieser Stundenverlauf typisch für die gegenwärtige Unterrichtspraxis von Lehramtsanwärtern ist, sei dahingestellt, als Begleiter von Einführungspraktika beobachte ich aber seit etwa zwei Jahren die zunehmende Tendenz von Studienanfängern, sich aus dem aktiven Instruktionsgeschäft zurückzuziehen und in hohem Maße auf die Eigenaktivität der Schülerschaft zu bauen, obwohl das Einführungspraktikum dazu dienen soll, sich als Lehrperson zu erproben, also einen möglichst reflektierten Perspektivenwechsel vom Mitglied eines Schülerkollektivs zum primären Verantwortungsträger in der Klasse vorzunehmen, der die Lernprozesse dieses Kollektivs so effizient wie möglich anleiten soll.

Drücke ich in der Stundenbesprechung mein Bedauern darüber aus, dass ich von der Praktikantin oder dem Praktikanten als Lehrperson in dem skizzierten Sinne nicht viel wahrnehmen können, so bekomme ich eine erstaunlich professionell wirkende Antwort: Es entspreche doch nicht mehr dem modernen Bild vom Lehrer, dass er oder sie sich durch Frontalunterricht in den Mittelpunkt stelle, vielmehr gehe es darum, einen möglichst hohen

Grad selbständiger Lerneraktivität zu stimulieren und als Lehrperson in den Hintergrund zu treten, die nur bei Problemen einzelner Schüler helfend eingreifen sollte. Erstaunlich ist diese hier idealtypisch wiedergegebene Antwort insofern, als Praktikanten zu Beginn ihres Studiums wenn überhaupt nur rudimentär in die Grundlagen der Unterrichtsgestaltung eingeführt worden sind und wohl in der Regel während ihrer Schulzeit vorwiegend klassischen Frontalunterricht erlebt haben, was sie, folgt man den Befunden der Professionalisierungsforschung, zumindest am Anfang dazu disponieren müsste, den selbst erfahrenen Lehrerbildern auch in ihrer eigenen Praxis zu folgen. Wenn sie das nicht tun, so mag dies der „Neuen Lernkultur“ geschuldet sein, die seit einigen Jahren auch in der Schule als überfälliger „Paradigmenwechsel“ anscheinend so erfolgreich propagiert wird, dass selbst Studienanfänger schon etwas davon gehört haben und es umzusetzen versuchen.

Natürlich ist die eingangs beschriebene Szene noch weit entfernt von didaktisch und pädagogisch sinnvollem schüleraktivierendem Unterricht und insofern nicht repräsentativ für die Neue Lernkultur. Ein entscheidendes Moment scheinen aber auch die Anfänger bereits verinnerlicht zu haben, nämlich dass die maximale Aktivierung der Schüler einherzugehen hat mit einer möglichst minimalen Präsenz der Lehrperson auf der Bildfläche des Unterrichts.

Gegen diese Zuspitzung lässt sich natürlich einwenden, dass es nicht um den oder die Lehrer(in) als Person geht, sondern um ein zu veränderndes Rollenverständnis, und dass es zu den Axiomen einer sich aufklärerisch verstehenden Pädagogik gehört, sich als Erzieher im Laufe der Entwicklung seiner Zöglinge sukzessive überflüssig zu machen, damit sie schließlich als mündige Menschen ihr Leben selbst in die Hand nehmen können. Es ist schwer zu bestreiten, dass im Gegensatz zu diesem Axiom schulischer Unterricht traditionell die Rolle des Lehrers häufig überbetont und damit eine passiv-rezeptive Lernhaltung mit nur wenig nachhaltigen Lerneffekten gefördert hat. Ob die Wirksamkeit und pädagogische Bedeutung dieses Unterrichts aber als so gering, wenn nicht gar schädlich einzustufen ist, dass es dringend einer Neuen Lernkultur bedarf (und wenn ja, warum erst jetzt nach Jahrhunderten traditionellen Unterrichts), bleibt eine offene Frage, der im Folgenden nachgegangen werden soll.

I

Nimmt man Google als Seismograph für die gesellschaftliche Relevanz von Themen, so dürfte die „Neue Lernkultur“ mit 168.000 Einträgen eindeutig dazu zählen. Die disziplinäre Beteiligung an dieser Debatte ist breit gestreut, eindeutig dominant sind aber die betriebliche Weiterbildung und bildungspolitische bzw. schulische Kontexte.

Was in diesem Zusammenhang unter „Kultur“ verstanden wird, bleibt eher zu erraten, als dass es klar definiert würde. Wie in vielen anderen Komposita auch (Unternehmenskultur, Gesprächskultur, Aufgabekultur etc.)

scheint es sich um ein Modewort zu handeln, das in diffuser Weise auf die Gesamtheit von Praxen in einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen zielt. Nach Erdmann und Rückriem fungiert „Neue Lernkultur“ daher als „Containerbegriff, mit dem die äußerst unterschiedlichen und widersprüchlichen Teildiskurse in der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft gerade dadurch überhaupt zusammengefasst werden können, dass dieser Begriff so vage und unbestimmt ist“ (Erdmann/Rückriem, S. 1). Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff und seiner Anwendung in Lernkontexten kommen die Autoren zu dem Schluss, dass das „Phänomen ‚Lernkultur‘ nur im Plural verstanden werden [kann], als eine – wie auch immer zunehmende – Menge von ‚Lernkulturen‘, also von Teilkulturen, in denen sich Lernen zunehmend als spezifische Operationsweise oder Tätigkeit vollzieht oder ereignet (ebda., S. 17).

Wenn demgegenüber von der „Neuen Lernkultur“ meist im Singular die Rede ist, so gibt dies zu der Vermutung Anlass, dass hier ein bestimmtes Modell von Lernkultur propagiert und durchgesetzt werden soll. Diese Vermutung wird zusätzlich genährt durch das Adjektiv „neu“, das im Zusammenhang mit Kultur insofern irritiert, als diese immer an historische Entstehungsprozesse gebunden ist. Aus denen können zwar im Laufe der Zeit neue Kulturen erwachsen, mit Sicherheit lassen sie sich aber nicht ad hoc kreieren. „Neu“ dürfte also hier eher eine rhetorische Funktion haben, um die neue Lernkultur von der scheinbar schlechten alten abzuheben und diese gemäß einer ebenso gängigen wie simplen Fortschrittslogik zu delegitimieren.

Aus diesem Grunde soll hier von Mythos die Rede sein, zu verstehen als Erzählung, mit der ein bestimmtes Welt- und Selbstverständnis vermittelt werden soll und die sich von dem empirisch-wissenschaftlichen Weltbild dadurch unterscheidet, dass „der Gegenstand nicht durch Zurückführung auf seine Gründe begriffen wird, sondern es hier ‚nur die schlichte Ergriffenheit durch ihn‘ gibt“ (Horstmann 1984, Spalte 302 mit Bezug auf Cassirers Mythosbegriff). Der Mythos wird damit der Kritik entzogen, weswegen Tiedemann in seiner Einleitung zu Benjamins *Passagen-Werk* von ihm als dem „verhängten Heteronomen“ spricht, „das die Menschen in der Vorzeit in stummer Unmündigkeit gebannt hielt und das in aller Geschichte seither unter den verschiedensten Formen [...] überlebte“ (Tiedemann 1983, S. 21).

Inwiefern die Bezeichnung „Mythos“ gerechtfertigt ist, bleibt im Folgenden zu prüfen. Zunächst sind die Merkmale der „Neuen Lernkultur“ (künftig: NLK) darzustellen, die sich aus den verschiedenen gängigen Darstellungen als gemeinsame herauskristallisieren. Im Anschluss daran soll verdeutlicht werden, dass es sich keineswegs um eine grundlegend neue Lernkultur handelt, sondern diese auf zahlreiche Vorläufer verweisen kann und eher als ein weiterer Versuch zu verstehen ist, Lösungen für systematische Grundprobleme des Lernens und Erziehens zu liefern, die mit Bezug auf bisherige Einsichten über Lernen, Bildung und Schule bewertet werden sollen. Abschließend wird versucht, den Anspruch des Neuen mit Bezug auf den (bildungs)politischen Kontext der Debatte zu beurteilen.

Einen ausführlichen und gut strukturierten Überblick über die Facetten der NLK gibt die Internet-Plattform der „Werkstatt für neue Lernkultur“ (www.neue-lernkultur.de), die hier zunächst als Hauptquelle herangezogen werden soll. Sie bezieht sich auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung, wo der Begriff NLK zuerst verwendet wurde. Wir werden aber sehen, dass das Wesentliche auch im Kontext der schulischen Debatte um die NLK auftaucht.

NLK, so erfahren wir auf der Plattform, „steht für eine grundlegende Umorientierung der Auffassungen vom Lernen (und Lehren) und der daraus folgenden vielfältigen ‚Landschaft‘, Unterstützungsformen und Lernverfahren“, wobei mit „Lern-“ die Perspektive des Lernenden, mit „Kultur“ das „Lebendige, organisch Gewachsene“ betont werden solle.

Bereits einleitend wird hier, wie auch in anderen Publikationen zu dem Thema, nicht verheimlicht, dass die NLK mit der Reformpädagogik einen prominenten Vorläufer habe, neu sei vor allem, dass es sich nun um einen „tiefgreifenden Reformschub“ handle, der „zurecht als Paradigmenwechsel bezeichnet werden“ könne und dass noch nie „reformorientierte Konzepte [...] auf so breiter Front auch tatsächlich umgesetzt“ worden seien, „mögen auch die Verkrustungen des Alten an manchen Stellen noch hart“ sein.

Im schulischen Kontext wird das Innovative der NLK zum Teil etwas gedämpfter beworben. Zwar gehe es um eine „grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf und von Unterricht in der Schule“ (Landesinstitut 2009, S. 5), dies bedeute aber nicht, „dass die bisherigen Kernbereiche des Lehrens vernachlässigt werden sollen. [...] Es geht vielmehr darum, das Bewährte unter dem Fokus der individuellen Förderung zu filtern, zu sortieren und mit den hier vorgestellten Ideen zu ergänzen“ (ebda., S. 6 und 14). Auch in Nordrhein-Westfalen bemüht man sich in einer auf die schulische Arbeit bezogenen Handreichung zu betonen, dass sich im Grunde nichts Wesentliches ändere: Es gehe weiterhin um die Gestaltung von Lernsituationen, die Beratung und Unterstützung von Lernenden, Lernerfolgskontrolle etc. und „selbstverständlich bleibt das ‚Vermitteln und Informieren‘ eine wichtige didaktische Handlungsmöglichkeit“, nur werde diese nicht mehr die „ausschließlich gepflegte [...] Lehrform sein“ (Landesprogramm NRW Bildung und Gesundheit). Man kann dies entweder als Ausdruck eines noch nicht klar bestimmten Selbstverständnisses oder als bloße Rhetorik interpretieren, mit der reformskeptisch gestimmte Lehrkräfte beruhigt werden sollen.

Motiviert ist die Suche nach einer neuen Lernkultur durch die „gewaltigen Herausforderungen unserer Zeit“, wie es in der „Werkstatt für eine neue Lernkultur“ heißt, die eine „Verhaltens- und Einstellungsänderung“ der Lernenden unumgänglich mache. Die „klassische Wissensvermittlung“ könne dabei nicht mehr im Vordergrund stehen, sondern neue Kompetenzen und Qualifikationen, die die Lerner dazu befähigen, „im Wettlauf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“ nicht unter die Räder zu kommen. Was sie vor allem benötigten, sei „Orientierung, um sich beim Navigieren im Strom der Veränderungen nicht zu verlieren“, also „Schlüssel-

qualifikationen, Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz“, hinter die die „Vermittlung rein fachlicher Inhalte tendenziell zurück[treten]“ müsse. Der „ganze Mensch“ sei nun in den Blick zu nehmen mit seinen „je spezifische[n] individuelle[n] Entwicklungsmöglichkeiten“. In diesem Sinne formulieren auch Giest und Lompscher, die von der NLK angestrebte Bildung sei einerseits ein „entscheidender Standortfaktor im Wettbewerb der modernen Industrienationen“, es gehe dabei aber nicht um „Anpassungen an eine vorhandene Wissensgesellschaft [...], sondern darum den Prozess der Gestaltung der menschlichen Gesellschaft zu thematisieren, wodurch der humanistische Bildungsbegriff eine gewisse Renaissance erfährt“ (Giest/Lompscher 2012, S. 123f.).

Was hier für den betrieblich-ökonomischen Kontext postuliert wird, gilt im Wesentlichen auch für die Schule. Zwar stehe hier zunächst Wissen im Vordergrund, aber kein „träges Wissen“, sondern „aktives Handlungswissen“. Wie auch immer man sich ein Wissen mit diesen Eigenschaften vorzustellen hat, entstehen kann das erstrebte Handlungswissen nur, „wenn es problem- und anwendungsorientiert und somit zumindest in Teilen selbstbestimmt gelernt wird“ (Landesinstitut 2009, S. 19). Die Selbstbestimmung ist ein zentrales Anliegen der NLK, das durch „offene Unterrichtskonzeptionen“ verwirklicht werden und die „Förderung einer individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit“ ermöglichen soll (ebda., S. 20). Neben „Selbstbestimmung“ tauchen in den Darstellungen der NLK eine ganze Reihe anderer Komposita mit „Selbst-“ auf: am häufigsten „Selbststeuerung“, aber auch „Selbstorganisation“, „Selbstregulierung“, „Selbstmanagement“, „Selbstkompetenz“, „Selbstführung“, „Selbstkontrolle“, „Selbstreflexion“, „Selbstdiagnose“, „Selbstverantwortung“, die allerdings nur selten definiert oder nachvollziehbar voneinander abgegrenzt werden.

Die Komposita erwecken den Eindruck, das Nomen sei zweitrangig gegenüber der zu betonenden Tatsache, dass hier ein Selbst bezogen auf sich aktiv wird, und dies muss es auch, denn die NLK stellt hohe Anforderungen an die Lernenden: Sie sollen Lernen als lebenslanger Prozess verstehen, der auch in der alltäglichen Lebenswelt bewusst als solcher wahrzunehmen und in seinen Potenzialen auszuschöpfen sei; es handelt sich um einen „ganzheitlichen“, vom Ich konstruierten Prozess der stets nicht nur auf seine Sinnhaftigkeit sondern auch auf seine Arbeitsweise hin zu befragen ist („Selbstreflexion“).

Dieser denkbar weit gefasste Lernbegriff soll von den Einzelnen „selbstverantwortlich“ mit Leben gefüllt werden, d.h. sie müssen offen fürs Lernen und sich ihrer eigenen Ziele bewusst sein, die es eigeninitiativ, verantwortungsbewusst, mit Kreativität, Problemlösefähigkeit, Konzentration und Arbeitsdisziplin zu verfolgen gilt, um ein „Selbstbewußtsein als erfolgreicher Lerner“ aufzubauen (vgl. Werkstatt neue Lernkultur). Es geht also in der NLK im Wesentlichen darum, das „Lernen zu lernen“, was ein längerfristiger und anstrengender Prozess ist, der kompetenter Begleitung bedarf.

Dies ist die Aufgabe der Lernbegleiter, -berater oder auch -coaches, die deswegen nicht mehr „Lehrer“ heißen, weil sie die in der Alten Lernkultur

übliche direkte Instruktion bestenfalls noch nebenbei betreiben. Ihre Hauptaufgabe besteht nun darin, eine „vertrauensvolle Lernatmosphäre“ zu schaffen, Materialien für das „eigenaktive“ Lernen bereitzustellen, mögliche Lernwege und -strategien aufzuzeigen und gemeinsam mit dem Lerner dessen individuelle Ziele festzulegen und zu überprüfen. Entscheidend ist dabei die diagnostische Kompetenz des Lernbegleiters: „Lehrerinnen und Lehrer sind zunehmend gefordert, den Einzelnen zu betrachten: Die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler mit ihren/seinen jeweiligen Stärken und Schwächen, um alle Lernenden möglichst individuell und passgenau zu fördern und zu begleiten“ (Landesinstitut 2009, S. 8), so dass diese die Erfahrung machen können: „In der Schule wird man mich erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf dieser Welt, unverwechselbar. Ich werde den anderen etwas sein, was es ohne mich nicht gäbe“ (ebda., S. 52, mit Bezug auf ein Zitat von S. Andresen).

Führt man sich vor Augen, dass ein wesentlicher Zweck der alten bürgerlichen Schule die Adressierung von Individuen als Rollenträger und eben nicht als „ganzheitliche Persönlichkeiten“ ist (vgl. „Spezifität nach Dreeben 1980, S. 71ff.), so wird deutlich, dass es hier um mehr geht, als nur einen anderen Lernbegriff und daraus abgeleitete Erwartungen hinsichtlich des Verhaltens und der Einstellungen von Lernenden und Lehrenden. Es bedarf vielmehr einer gänzlich neuen Lernumgebung und neuer „Lernarrangements“, ausgehend von einer „Lerner-“, und nicht mehr von einer „Lehrerdidaktik“ (vgl. Werkstatt Neue Lernkultur). Ja, letztlich muss die Schule als Institution ihr traditionelles Selbstverständnis abstreifen und zu einer „lernenden Organisation“ werden, wobei im Endeffekt auch ihre Selektionsfunktion zur Debatte steht, denn diese grob nach Noten klassifizierende Produktion von Gewinnern und Verlierern ist unvereinbar mit der Orientierung an individuellen Lernfortschritten, die, wie folgt, zu bewerten sind: „Arbeiten Sie mit einem erweiterten prozessorientierten pädagogischen Leistungsbegriff. Beachten Sie die neuen Gütekriterien wie kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung. Systematisieren Sie Ihre Beobachtung und Beschreibung und erhöhen Sie damit Ihre Diagnosekompetenz. Achten Sie auf Mehrperspektivität.“ (Landesinstitut 2009, S. 44). Dies geschieht auf der Basis von „Lernkontrakten“, in denen Lehrende und Lernende mit beiderseitiger Verbindlichkeit individuelle Lernziele und Lernwege vereinbaren (vgl. ebda., S. 41).

Ein umfassendes Bild, wie die NLK in der Praxis funktionieren kann, bietet Andreas Müllers „Institut Beatenberg“ am Thuner See, dessen Website ausführlich Auskunft über die Gestaltung der dortigen „Lernlandschaft“ gibt und das als repräsentativ für ein avanciertes und konsequentes Verständnis der NLK gelten kann (diese und die folgenden Ausführungen auf der Grundlage von: www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen.html).

Begründet wird die Notwendigkeit einer NLK auch hier mit der Rasanzenz des schwer zu prognostizierenden gesellschaftlichen Wandels sowie der zu-

nehmenden Heterogenität der Schülerschaft, die in Beatenberg „fit [...] für ihr Leben“ gemacht werden soll. Die Vorzüge des Instituts werden an mehreren Stellen denkbar schrill kontrastiert mit der alten „Idee, dass zwei Dutzend Leute gleichen Alters im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Buch auf der gleichen Seite das Gleiche lernen und später zum gleichen Zeitpunkt den gleichen Fragen die gleichen Antworten geben sollen“; diese könne „schon vom Ansatz her keine besonders gute Idee sein“ (<http://www.youtube.com/watch?v=JSN66v9kzmw>, Min. 2:15ff.).

Man mag einerseits Keil zustimmen, wenn er hierin eher eine Karikatur des traditionellen Unterrichts sieht, die die „Schulentwicklung von wenigstens einem halben Jahrhundert“ ausblendet (Keil 2013, S. 1), andererseits wirkt diese werbewirksame Kontrastierung insofern nachvollziehbar, als die Praxis in Beatenberg tatsächlich denkbar weit entfernt von dem zu sein scheint, was wir einmal schulischen Unterricht nannten. Historisch betrachtet unterscheidet sich dieser Gestus nicht wesentlich von dem reformpädagogischen Bild der wilhelminischen Paukschule, mag die pädagogische Berechtigung dieser Kritik im beginnenden 20. Jahrhundert auch größer gewesen sein als heute. Und nicht anders als viele Reformpädagogen scheint auch Müller der Auffassung zu sein, dass eine wirkliche Alternative zum System gänzlich neuer pädagogischer Rahmenbedingungen bedarf.

Der augenfälligste Unterschied zur „Alten Lernkultur“ ist, dass in Beatenberg nur 8 von 44 Unterrichtsstunden (gerechnet nach Schulstunden à 45 Minuten) dem systematischen Erwerb von Fachkompetenzen durch direkte Instruktion dienen und dies auch nur in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Die Kurse sind nach Niveaustufen unterteilt, denen die Lernenden aufgrund eines Assessments zugewiesen werden, die sie aber bei Leistungssteigerung oder –abfall jederzeit wechseln können. Das Fachwissen für den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereich scheint – neben der Übungszeit für die Hauptfächer – in den 20 Stunden erworben zu werden, die der selbständigen Arbeit in Lernteams gewidmet sind. Die restlichen 16 Stunden sog. „Aktivzeit“ stehen für die Nutzung von Wahlkursangeboten im musischen, künstlerischen, sportlichen oder handwerklichen Bereich zur Verfügung.

Die Beschreibung der „Lernlandschaften“ erweckt den Eindruck, dass hier tatsächlich alles getan wurde, um Lernen im konstruktivistischen Sinne (auf den ausdrücklich Bezug genommen wird) als Prozess zum Erwerb von „Selbstgestaltungskompetenz“ zu inszenieren, bei der die Lehrkraft zum „Sparringspartner, zum Coach, zum Lernberater mutiert“. Ein nähere Betrachtung wert ist dabei die Überprüfung der Lernerfolge, von denen bisher nicht die Rede war, auf die in Beatenberg aber größten Wert gelegt wird, denn offenes Lernen darf „nicht in Beliebigkeit ausarten“, es muss individuelle Verbindlichkeiten und „klare Standards“ für das Lernen geben (Müller 2003, S. 6). Zu diesem Zweck wurde ein ausgeklügeltes Arrangement von Kontrollinstrumenten entwickelt, in deren Zentrum „Kompetenzraster“ stehen. Dabei handelt es sich um „integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Eva-

luationsinstrumente, die eine transparente Information ermöglichen und Noten (und Zeugnisse) ersetzen können. Kompetenzraster laden ein zu einer dauernden Reflexion und sind Basis für ein systematisches Feedback.“

Die Kompetenzraster führen in der Vertikale die zentralen Inhaltsdimensionen des jeweiligen Faches auf und in der Horizontalen je 7 Anforderungsniveaus für die Hauptfächer und je 6 für die anderen Fächer, so dass sich pro Fach zwischen ca. 30 und 40 Kompetenzbeschreibungen ergeben. Diese muten zum Teil recht bescheiden an (z.B. im Fach Deutsch) und sind bei aller Akribie der Differenzierung auch nicht immer sehr genau formuliert (z.B. „Prosatext verstehen“). Der Primäreindruck ist aber, dass es sich um ein mittleres Anforderungsniveau für die Sekundarstufe I handelt, bei dem man sicherlich von einem Lernerfolg sprechen könnte, wenn alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende dieser Stufe das höchste Kompetenzniveau erreicht hätten. Ob dieses anschlussfähig an die gymnasiale Oberstufe, zumal in der Schweiz, ist, sei allerdings dahingestellt.

Neben diesen fachbezogenen Kompetenzrastern gibt es zwei weitere zu den Bereichen „Lernkompetenz“ und „Selbstkompetenz“. Sie sind ebenfalls relativ stark differenziert in jeweils vier Niveaustufen und fünf Kriterienbereiche: Bei der Lernkompetenz sind dies: Orientierungs-, Richtungs-, Erschließungs-, Problemlösungs- und Evaluationskompetenz; bei der Selbstkompetenz lauten sie: Selbstkontrolle, Engagement, Verlässlichkeit, Zuversicht, Achtsamkeit. Da es hier, anders als bei den Fächern, noch keine gängigen Modelle gibt, dürften die in Beatenberg gefundenen Formulierungen Originalität beanspruchen, weswegen hier zwei der jeweils 20 Formulierungen zitiert werden sollen. Bei der Lernkompetenz ist die höchste Stufe im Bereich Evaluation unter folgenden Bedingungen erreicht: „Ich kann mir mithilfe verschiedener Bezugsnormen (Zielformulierung, Checklisten, Beispiele, eigene Ansprüche) bewusst machen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit etwas „gut“ ist. Während der Arbeit ist es mir ein Anliegen, laufend Verbesserungen anzubringen. Bei Unsicherheiten schaue oder frage ich deshalb nach. Ergebnisse überprüfe ich immer auf ihre Qualität und Rückmeldungen von anderen nutze ich, um die Dinge noch besser machen zu können“. Für die höchste Stufe der Verlässlichkeit gilt: „Was ich tue, tue ich nach bestem Wissen und Gewissen. Als jemand, auf den man sich verlassen kann, kann ich Vereinbarungen eingehen und mich an die Verbindlichkeiten halten –das betrifft auch Details wie Pünktlichkeit und Ordnung. Ich kann Verantwortungen übernehmen für mich und andere und mich entsprechend zuständig fühlen. Wenn etwas nicht läuft, wie vorgesehen, schaue ich zuerst, wie ich es anders machen könnte.“

Offensichtlich hat man sich hier im Sinne der Lernerorientierung bemüht, die Ziele für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu formulieren, dennoch fragt sich der Außenstehende, ob und wie diese das Erreichen der Niveaustufe (die überdies mehrere Kompetenzen umfasst) für sich verbindlich bestimmen wollen und mehr noch, wie der Lerncoach als Außenstehender dies gültig beurteilen kann. Es entsteht der Eindruck, als kehre hier die in

der Geschichte der Pädagogik sattem bekannte protestantische Selbstprüfung des gefallenen Menschen in konstruktivistischem Gewande wieder. In jedem Falle wird deutlich, dass die gesamte Innenwelt des Lerner lückenlos erfasst, klassifiziert und evaluiert werden soll.

Der Weg dahin führt über die „Lernjobs“, wie in Beatenberg Lernaufgaben zur „aktiven Auseinandersetzung mit einem Thema“ genannt werden, die problemorientiert und lebensnah gestaltet sein und zu partnerschaftlichem Lernen anregen sollen (Müller 2003, S. 8ff.). Sog. „Smarties“ helfen den Lernern bei der methodischen Aneignung des Stoffs, indem sie Marksteine für die Erreichung der Ziele angeben: Zielformulierung, Klärung der Lernvoraussetzungen/des Vorwissens, Wege und notwendige Ressourcen für die Erreichung des Ziels, Angabe klarer Erfolgsindikatoren.

Als Beispiel führt die Website einen Lernjob aus dem Bereich Deutsch an, mit dem folgende Kompetenz unter Beweis gestellt werden soll: „Ich kann einen längeren Text über ein komplexes Thema lesen und verstehen. Das zeigt sich darin, dass ich die wichtigsten Inhalte herauschälen, sie strukturieren und in eigenen Worten zusammenfassen kann.“ Da diese Formulierung sich nicht im Kompetenzraster findet, ist ihr Niveau nicht genau zu verorten, da aber von einem „längeren Text“ und einem „komplexen Thema“ die Rede ist, kann man annehmen, dass es sich hier um eine höhere Kompetenzstufe handelt. Dies irritiert insofern, als es bei dem (nicht mit abgedruckten) Text offensichtlich um das Thema „Henne und Küken“ geht, das man spontan nicht zu den komplexen rechnen würde, zumal es hier im Fach Deutsch auch nicht um einen biologischen Fachtext gehen dürfte. Die weitere Gestaltung des Lernjob-Arbeitsblattes bestätigt diese Vermutung, denn nach methodischen Hinweisen zu systematischen Inhalten – es handelt sich um die klassische 5-Schritte Methode, wie sie wohl überall in Anfangsklassen der Sek I gelehrt wird – folgen zwei Seiten mit mehrfach wiederholten, eher kindlichen Zeichnungen einer Henne und eines Kükens. Der Auftrag an die Schüler lautet, neben jede Abbildung jeweils eine wichtige Einzelinformation zur Henne bzw. zum Küken einzutragen. Danach sollen nach genauen methodischen Anweisungen die Stichpunkte geordnet, in eigenen Worten zu einem Text zusammengefasst und am Schluss in einem Satz auf den Punkt gebracht werden. Wie hier in den an Klippert erinnernden kleinschrittigen Arbeitsanweisungen die Selbststeuerung gefördert werden soll und worin das Problem liegen soll, für das kreativ Lösungswege gesucht werden müssten, bleibt schwer nachvollziehbar.

Für die Überprüfung der Lernleistungen wurde ein sog. „Layout“ entwickelt, in dem die Lernenden individuell ihre wöchentlichen Ziele, Erwartungen, Arbeitsplanungen protokollieren und, wenn nötig, Prioritäten setzen müssen. Zweck ist eine „proaktive Auseinandersetzung mit sich und den selbst oder fremd gesetzten Herausforderungen“, die das „Selbstmanagement“ fördern soll (Müller 2003a, S. 8). In dem wiederum differenzierten Protokollraster kreuzt der Schüler oder die Schülerin je nach Erfolg einen „Smily“ oder einen „Heuly“ an oder klebt vorgefertigte Etiketten in die be-

treffenden Felder. Am Ende der Woche werden die Ergebnisse mit dem Lerncoach besprochen. Mehrere nach Punkten erfolgreich absolvierte Lernjobs werden zu Credits summiert und im Lernportfolio gesammelt, das nicht nur dazu dient, Lernergebnisse und Materialien zu sammeln, sondern sie auch explizit methodisch zu reflektieren, um ein Bewusstsein für das eigene Können zu entwickeln. Besonders herausragende Erfolge werden als „tops of the weeks“ der Schulgemeinde vorgestellt. Zweck dieser Leistungsüberprüfung ist, die „Selbstreflexionsfähigkeit“ zu schulen, worunter eine „Nutzen stiftende Erweiterung des Verhaltensrepertoires“ zu verstehen ist (ebd., S. 11).

II

Lässt man die Darstellung des Konzepts und der Praxis der NLK Revue passieren, so treten eine Reihe von Unklarheiten bzw. Problemen zum Vorschein.

Offen ist grundsätzlich, wie konsequent NLK in die Praxis umgesetzt werden soll. Die an Lehrkräfte von Regelschulen adressierte Beruhigung des baden-württembergischen Landesinstituts für Schulentwicklung, das Bewährte solle bewahrt und mit dem neuen integriert werden, steht offensichtlich in Spannung zu dem konstruktivistisch-radikalen Konzept des Instituts Beatenberg. Diese Spannung ist virulent, seit in der Weimarer Republik und später in der Bundesrepublik Regelschulen Elemente der Reformpädagogik, sei es aus begründeten pädagogischen Motiven, sei es zur Erhöhung ihrer öffentlichen Legitimation in den Unterricht übernommen haben. Auch hier geht es bildungspolitisch um die Durchsetzung einer neuen Schulform, der Gemeinschaftsschule, die mit einem reformierten Unterricht einhergehen soll; betreibt man diese Reform aber so konsequent, wie es in Beatenberg geschieht, käme eine zum Teil bis in ihre (bisherigen) Grundfunktionen veränderte Schule dabei heraus.

Eine zweite grundsätzliche und in der Debatte um die NLK zumindest explizit nicht aufgeworfene Frage ist, inwiefern sich das im Kontext der betrieblichen Weiterbildung, also zunächst an Erwachsenen orientierte Konzept auf die Schule und damit auf Kinder und Jugendliche übertragen lässt. Hier stünde vor allem die Rolle des Lehrers als Vorbild mit seiner pädagogischen Verantwortung für den Prozess des Mündigwerdens zur Debatte – ganz abgesehen von den methodisch-didaktischen Aspekten des Lehrerhandelns. Im regelschulischen Kontext taucht zudem die Frage auf, inwieweit die Lehrkraft die bereits von (dem Hauslehrer) Herbart geforderte genaue Kenntnis des individuellen Schülers haben kann, die sie für eine optimale Förderung bräuchte.

Weitere Unklarheiten bestehen im Verständnis zentraler Begriffe wie „Lernen“ oder „Selbststeuerung“. Was Ersteres betrifft, so beruft man sich am Institut Beatenberg empirisch auf die Ergebnisse der Hirnforschung bzw. konzeptionell auf den Konstruktivismus. Die Vorstellung vom Lernen ist

aber, ähnlich wie den oben zitierten Ausführungen der „Werkstatt neue Lernkultur“ sehr weit. Klar erkennbar ist lediglich die dezidierte Ablehnung „passiven“ Lernens (was Lernen aber ohnehin nie ist) und der Anspruch, möglichst alle Dimensionen der Persönlichkeit durch geeignete Lernarrangements im Sinne bestimmter Zielvorstellungen zu formen.

Als Zielvorstellung kristallisiert sich das weite, um das Präfix „Selbst-“ gruppierte Begriffsfeld heraus. Vereinzelt werden diese Komposita mit dem Begriff „Mündigkeit“ in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Levin/Arnold 2009, S. 155). Die Kontexte, in denen die Komposita auftauchen lassen aber bisweilen Zweifel darüber aufkommen, inwieweit hier tatsächlich das Selbst über seine Belange frei bestimmen soll.

Eine letzte zentrale Frage, die von der NLK aufgeworfen wird, ist die nach den Konsequenzen eines vor allem an Lern- und Selbstkompetenzen orientierten Konzepts, dem häufig ausdrücklich Priorität gegenüber fachlichen Kompetenzen eingeräumt wird, u.a. mit den Argumenten, dass „träges“ Fachwissen unproduktiv sei und die schulisch vermittelten Wissensbestände in der „Wissensgesellschaft“ ohnehin rasch veralteten. Abgesehen davon, dass Kompetenzen welcher Art auch immer nicht ohne Bezug auf Inhalte erworben werden können, stünde hier auch die Rolle der Schule als Vermittlerin der objektiven Kultur zur Debatte, deren Verbindlichkeit für das Selbstverständnis einer Gesellschaft wohl kaum zu leugnen ist, für wie flüchtig auch immer man dieses Wissen halten mag. Die bildungstheoretische Frage, wie und auf der Basis welcher Inhalte man unter schulischen Bedingungen die nachwachsende Generation zu einem möglichst differenzierten Weltverständnis führen kann, scheint sich unter den Bedingungen der NLK zu erübrigen.

Ungeachtet dieser offenen Fragen ist kaum zu leugnen, dass die NLK sowohl schul- als auch lerntheoretisch virulente Themen mit gerechtfertigten Argumenten aufgreift. Die Individualisierung von Unterricht ist keineswegs ein Spezifikum der NLK, sondern eine Forderung, die legitim an jede der Aufklärung und der bürgerlichen Gesellschaft verpflichtete Pädagogik zu stellen ist. So lesen wir bei Gruschka – der ansonsten nicht als Apologet der NLK auftritt – über die grundsätzlichen Funktionen der Schule u.a.: „Aber Schule ist eine Institution, die zugleich auf die Unterschiede der Kinder einzugehen hat. Sie sind nicht verallgemeinert, wenn sie in die Institution eintreten. Die Kinder [...] lernen auf unterschiedlichen Wegen. [...] Die Entwicklung der pädagogischen Wahrnehmungsmuster hat in unserer Gesellschaft einen Stand erreicht, nach dem man die Kinder nicht mehr als identisch Lernende begreifen darf, sondern sich auf ihre Besonderheiten einzustellen hat. [...] Eine Schule, die auf den qualitativen Unterschieden von Kindern aufbauen würde, [...] wäre eine weitgehend individualisierte Anstalt“ (Gruschka 1997, S. 264).

Es gäbe also Gründe, die NLK als eine überfällige Reform der Schule zu begrüßen, wären da nicht die Widersprüche dieser Institution, von denen Gruschka auch spricht, in diesem Fall die neben der individualisierten Be-

handlung der Schüler stehende Forderung, die Schule habe eben diese Individuen zugleich gesellschaftlich zu verallgemeinern, indem sie alle am vorgegebenen Maßstab der Allgemeinbildung misst und ihnen gesellschaftlich erwartete Verhaltensweisen und Einstellungen vermittelt. Dieses gesellschaftlich Allgemeine müsste bei aller proklamierten Individualisierung auch in der NLK zu finden sein, denn so sehr sich die Gesellschaft auch verändern mag: es ist kaum anzunehmen, dass sie die für ihre Reproduktion entscheidende Institution von dieser Aufgabe entbindet. Angesichts der ostentativen Kontrastierung von Alt und Neu, mit der die NLK ihre schulpädagogische Deutungshoheit durchzusetzen versucht, erscheint es also angebracht, nicht nur in diesem Punkt, sondern generell zu überprüfen, was an dieser Lernkultur neu ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es in der Pädagogik keinen linearen Fortschritt, sondern nur historisch vermittelt unterschiedliche theoretische Zugangsweisen und Praxen zur Lösung erzieherischer Grundprobleme gibt.

III

Bei aller Selbstapostrophierung als „neu“ machen die Verfechter der NLK keinen Hehl daraus, dass deren Prinzipien und Absichten grundsätzlich bereits von der Reformpädagogik entwickelt worden sind, also weit reichende historische Wurzeln haben. Alle oben angesprochenen Probleme der NLK – die Auffassung von Lernen und Bildung, von der Lehrerrolle und den Funktionen der Schule – erwachsen zumindest zum Teil aus dem historischen und systematischen Spannungsverhältnis zwischen Reformpädagogik und Regelschule. Der Reformpädagogik zufolge müssen bekanntlich die individuelle Natur des Kindes und die Entwicklung seiner authentischen Persönlichkeit im Vordergrund allen schulischen Handelns stehen, was neue Lernarrangements und Lernumgebungen notwendig macht. Sie versuchte damit, dem rousseauschen Grundgedanken eine institutionelle Form zu geben und ist daher als Reform im ursprünglichen lutherschen Sinne, nämlich als die Wiederherstellung einer ursprünglich richtigen Auffassung von Pädagogik zu verstehen. Um nichts anderes scheint es auf den ersten Blick auch der NLK zu gehen.

Neben diesem gemeinsamen Grundzug aller reformpädagogischen Konzepte sind jedoch auch ihre sehr unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu berücksichtigen. Zwischen Wynekens Wickersdorfer Schulgemeinde oder Petersens Jenaplan einerseits und Freinets Konzept andererseits liegen politische Welten – von den radikalen, weit über die NLK hinausgehenden Ideen Freires, Illichs oder Goodmans ganz abgesehen. Der in allen Fällen zugrundeliegende Einsatz für die Entfaltung des Kindes kann also nicht unabhängig von den erzieherischen Zwecken beurteilt werden, die man damit verfolgt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Lernbegriff, den man grob zwischen den historisch nah beieinander liegenden, aber systematisch entgegengesetzten Auffassungen der Sophistik – als dem Glauben an die Lehr- und Lernbarkeit

allen Wissens bei der richtigen Anwendung der Methoden – und dem Lernziel des Nicht-Wissens, welches den sokratischen Dialogen zugrunde liegt, verorten kann. Natürlich waren diese beiden, wie auch alle weiteren Vorstellungen von Lernen, die sich im Verlauf der Geschichte zwischen diesen Polen angesiedelt haben, mangels empirischen Wissens über das Lernen spekulativ; aber selbst heute, nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie und der Neurowissenschaften kann angesichts unterschiedlicher Theorien, unterschiedlicher Disziplinen, die sich mit dem Lernen befassen und nicht zuletzt wegen unterschiedlicher Menschenbilder von einem einheitlichen Lernbegriff keine Rede sein. Insofern kann die NLK kein Monopol für ihren Lernbegriff beanspruchen, zumal ihre theoretischen Bezugsgrößen heterogen sind, da sie sich auf die Neurowissenschaften ebenso beruft wie auf den Konstruktivismus¹ und in ihrer Praxis auch behavioristische Elemente hat, wie z.B. im Institut Beatenberg bei der Kompetenzevaluation.

Die Unschärfe des von der NLK propagierten Lernbegriffs geht bereits aus der basalen Gegenüberstellung von aktivem („neuen“) und passivem („alten“) Lernen hervor, die ihre Suggestivwirkung nur solange entfalten kann, wie man die Tatsache ignoriert, dass Lernen immer die Aktivität eines Subjekts und mithin „passives Lernen“ ein Oxymoron ist. Ein Mensch kann nur

1 Auf eine ausführlichere Diskussion dieser beiden Ansätze sei hier verzichtet. Zur Kritik der Hirnforschung und der ihr zugeschriebenen Deutungshoheit vgl. Hasler 2012. Was den pädagogischen Ertrag der Neurowissenschaften angeht, so sei hier ein Gutachten des BMBF zur „Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften“ zitiert: „KEINE der genannten Grundannahmen [sc. zum verständnisvollen Lernen] wurde aus den Ergebnissen der Hirnforschung abgeleitet und es gibt gegenwärtig KEIN Ergebnis aus der Hirnforschung, das eine Revision einer der Aussagen erfordern würde oder aber zu deren Präzisierung beitragen könnte“ (BMBF 2007, S. 116, vgl. auch Strobel-Eisele/ Wacker 2009, S. 8). Zur Kritik des Konstruktivismus vgl. Pongratz 2005.

aktiv und individuell lernen, selbst dort, wo er durch direkte Instruktion dargebotenen Stoff verarbeiten muss. Die entscheidende Frage ist, bis zu welchem Grad und mit welchem Zweck diese Aktivität stimuliert wird; dies kann fremd- oder selbstgesteuert geschehen, die Selbststeuerung ist aber nicht zwingend identisch mit höherer Aktivität oder einem sinnvolleren Lernzuwachs, zumal dann, wenn nicht klar definiert wird, was unter „Selbststeuerung“ zu verstehen sei.

Weiterhin gilt für die neue wie für die alte Lernkultur, dass der Lernvorgang selbst undurchschaubar bleibt, mögen die bildgebenden Verfahren der Neurowissenschaften auch das Gegenteil suggerieren. Wie ein bestimmtes Individuum lernt, warum es für einige Inhalte mehr Interesse hat als für andere, wie es das Gelernte in seine kognitiven Strukturen einbaut und wie dadurch sein Denken und Handeln beeinflusst wird, bleibt letztlich undurchsichtig. Daher ist es schwierig, Lernen zielgerichtet zu steuern wie auch, es durch Kompetenzraster – mögen sie auch noch so differenziert sein – zu kategorisieren. Dies dürfte umso mehr gelten, wenn es nicht nur um den Aufbau von kognitiven Strukturen und zusammenhängendem Wissen geht, sondern, wie in der NLK, auch um die Vermittlung bestimmter Verhaltensweisen und Einstellungen. Dieser unaufhebbarer Intransparenz zum Trotz zeugen die Kontrollbemühungen der NLK von dem dringenden Bedürfnis, möglichst umfassende Verfügung über etwas zu erlangen, das sich der Verfügung entzieht.

Diese auf eine Optimierung des Lernens konzentrierten Bemühungen verstellen den Blick auf einen dritten wesentlichen Aspekt, nämlich den Zusammenhang von Lernen und Erziehung, der zumindest aus pädagogischer Perspektive zwingend besteht, da jede erzieherische Absicht die Lernfähigkeit und -bereitschaft des Zöglings voraussetzen muss, um überhaupt eine Chance auf Wirksamkeit zu haben. Dies impliziert umgekehrt, dass in erzieherischen Kontexten Lernen immer mit einer Absicht verbunden ist, die zunächst nicht dem Zögling entspringt, selbst wenn er sie sich danach aus guten Gründen zu eigen machen mag. Wie dies idealtypisch funktioniert, lässt sich über lange Passagen des *Émile* nachverfolgen, wo der Erzieher in von ihm inszenierten Lernarrangements den Zögling die pädagogisch erwünschten Lernerfahrungen als scheinbar freie machen lässt.

Es sind also persönlich oder sozial normative Erwartungen des Erziehers, die den Lernprozess initiieren und die daher offenzulegen und zu begründen wären, was jedoch im Rahmen der NLK bestenfalls indirekt durch den pauschalen Verweis auf die rasante gesellschaftliche Entwicklung, die Relevanz des Lernens in der Wissensgesellschaft und die daraus gefolgerte Notwendigkeit einer Disposition zum lebenslangen Lernen geschieht. Indem die NLK stets nur vom Lernen als der neurologisch-prozeduralen Seite des pädagogischen Geschäfts, aber nicht von der Erziehung spricht, werden die normativen Absichten verschleiert.

Ebenso wie mit der Floskel des „aktiven Lernens“ kann die NLK auch im Hinblick auf die Lernmotivation problemlos beim Publikum punkten, gilt

demotivierender Unterricht doch seit Senecas Klage über das bloße Lernen für die Schule als Dauerproblem institutionalisierten Unterrichts. Bedenkt man zudem, dass der Mensch von Natur aus zum Lernen motiviert ist, da er sonst gar nicht überleben würde und dass die Bedeutung der Motivation für erfolgreiches Lernen in der Schule häufig unterschätzt wird (vgl. Spitzer 2007, S. 192ff.; Edelmann 2000, S. 240), so scheint die Schlussfolgerung, es komme in erster Linie auf die Förderung von Lern- und Selbstkompetenzen an und nicht auf das Eintrichtern von im Stundenrhythmus wechselnden Fachinhalten völlig plausibel.

Das einzige, was man sich hier verwundert fragt, ist, warum scheinbar erst heute Ernst mit diesem Ansinnen gemacht wird, die Menschheit also rund zwei Jahrtausende lang im schulischen Bereich ihren anthropologischen Grundbedürfnissen zuwider gehandelt hat. Brauchte man erst die Einsichten der Lernpsychologie und Hirnforschung, um hier tätig werden zu können? Soweit man meint, für pädagogische Entscheidungen sichere wissenschaftliche Beweislagen abwarten zu müssen, mag man dieser Auffassung sein, bereits Herbart stellte jedoch klar, dass theoretische Kenntnisse zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für situativ angemessenes pädagogisches Handeln sind. Insofern ist es sinnvoll, sich beispielsweise an Montaigne zu erinnern, der mit Kritik an den Gelehrtenschulen seiner Zeit nicht sparte und forderte, der Lehrer habe sich auf die Interessen der Schüler einzulassen, solle ihnen das Gefühl für ihre Fähigkeiten vermitteln und sie die Gegenstände wählen lassen, an denen sie ihre Interessen schulen wollen: „Wir sind keinem König untertan; Jeder gehöre sich selbst. [...] So soll auch der Zögling alles, was er anderen entlehnt hat, sich anverwandeln und zu einem voll und ganz ihm gehörenden Werk verschmelzen: zu seinem eignen Urteil“ (vgl. Montaigne 1998, S. 82f.). In diesem Sinne wären noch viele andere, häufig nicht einmal von Pädagogen stammende historische Belege für lernergerechten, individualisierten Unterricht anzuführen bis hin zu Rogers „Freedom to learn“, der das an Freiheit, Partizipation, Respekt und Selbstbestimmung orientierte „signifikante Lernen“ der geistlosen und entfremdenden schulischen Stoffhuberei gegenüberstellt. Anders als bei Montaigne, der den Lerner am selbständigen Umgang mit dem Stoff wachsen sehen will, steht allerdings bei Rogers das Wachsen der Persönlichkeit gegenüber dem gering geschätzten fachlichen Lernen absolut im Vordergrund (vgl. Reichenbach 2012, S. 59ff.).

Wenn also trotz einer langen Geschichte von berechtigten Einsprüchen gegen den traditionellen Regelunterricht sich substanziell so wenig an ihm geändert hat, dass die NLK mit ihren Argumenten Aufmerksamkeit erregen kann, so gibt es dafür Gründe: Schulimmanent betrachtet sorgt der lehrer- bzw. fachzentrierte Unterricht dafür, dass Leistungen einfacher zu prüfen und in Form von Noten zu klassifizieren sind und er erleichtert die Planung und damit das Erfüllen der vorgegebenen Lernziele. Unter sozialhistorischer Perspektive spielt hier die eminente gesellschaftliche Bedeutung höherer Schulbildung eine entscheidende Rolle, deren verbindliche Vermittlung von den

Schichten erwartet wurde, die damit ihre Privilegien sichern oder künftig an diesen Pfründen teilhaben wollten. Die seit dem Mittelalter übliche und mit der Aufklärung expandierende Orientierung des höheren Unterrichts an den jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen mag ein Übriges dafür getan haben, dass es nicht die Schüler und ihre Lernbedürfnisse waren, die im Mittelpunkt des Interesses standen.

Neben diesen sicherlich kritikwürdigen Motiven für die Reformresistenz des Regelunterrichts hat die Orientierung an Fächern und die damit verbundene Rolle des Fachlehrers aber auch noch einen anderen Grund, nämlich die Aufgabe der Schule, die kommenden Generationen verbindlich in die bestehende objektive Kultur einzuführen, ihr Verständnis dafür zu wecken und sie damit zu substanzieller gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen.

Diese Überlegung ist für die NLK keine nebensächliche, zum einen wegen der sich beschleunigenden Zunahme des Wissens in der sog. „Wissensgesellschaft“, das inhaltlich ohnehin nicht einzuholen sei, zum anderen aber vor allem aufgrund des konstruktivistischen Axioms, dass jeder Lerner sich seine subjektive Wissenswelt konstruiere und mithin das „Eintrichtern“ von Wissen müßig sei, da es kein „Richtig“ und „Falsch“ mehr gäbe. Dabei wird verkannt, dass auch das quantitativ unüberschaubar gewordene Wissen einer systematisierten Grundlage und der Entwicklung entsprechender kognitiver Strukturen bedarf, um überhaupt rezipiert, eingeordnet, angewandt und beurteilt werden zu können. Der Aufbau dieser Basis kann durch offenen, zum Teil von den Lernenden selbst gesteuerten Unterricht unterstützt, aber nicht ersetzt werden, da die Lernenden zwar in der Regel über die notwendigen kognitiven Voraussetzungen verfügen, diese aber nicht von sich aus in der für die Erfassung des Gegenstandes notwendigen Weise ausbilden, da sie Anreize und Unterstützung von außen brauchen, um die Enge ihres lebensweltlichen Horizonts zu überschreiten.

An dieser Stelle tritt die Problematik des konstruktivistischen Lernmodells zutage: Es blendet das Nicht-Ich aus, das dem lernenden Individuum einerseits Grenzen setzt, andererseits aber auch die Konstitution von Subjektivität überhaupt erst ermöglicht. Humboldt beschrieb diesen Grundgedanken der klassischen Bildungstheorie als einen Entfremdungsprozess, den das Individuum notwendig durchlaufen müsse, um „bereichert“ zu sich selbst zurückkehren zu können. Hegel spitzte den Gedanken zu, indem er Bildung als die „harte Arbeit“ gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die [...] Willkür des Beliebens“ bestimmte (Hegel 1970, S. 344f. Herv. i. Orig.). Die Schule war demzufolge für ihn eine vermittelnde Institution zwischen der auf natürlichen, affektiven Beziehungen beruhenden Familie und der „wirklichen Welt“ des gesellschaftlichen Allgemeinen, das den Menschen primär nach Leistung und Brauchbarkeit bzw. in seiner Eigenschaft als Staatsbürger beurteilt (vgl. Hegel 1970a, S. 349ff.).

Man kann diesen Gedanken auch emanzipatorisch mit dem Hinweis wenden, dass sich erst durch die Kenntnis von und die Auseinandersetzung

mit dem Fremden Urteilsfähigkeit bildet, die Voraussetzung für Mündigkeit ist. Wenn sich das Subjekt also nur in zum Teil mühsamer Auseinandersetzung mit der Welt als solches bildet, ist die Frontstellung von Fachlernen und Persönlichkeitsentwicklung falsch und ein Indiz dafür, dass die NLK keine präzise, wenn überhaupt eine Vorstellung von Bildung hat, was auch daran erkennbar wird, dass sie meint, die theoretische Rechtfertigung für ihr „verändertes Lernverständnis“ in „den klassischen Bildungstheorien, den Ansätzen einer humanistischen Pädagogik und in neueren konstruktivistischen Ansätzen“ (vgl. Werkstatt Neue Lernkultur) finden zu können, also einem munteren Potpourri von Theorien, die bei näherer Betrachtung, gelinde gesagt, nicht unbedingt leicht zu vereinbaren sind. Mit diesem Eklektizismus wird die für den Bildungsbegriff zentrale Frage der Subjektwerdung durch Weltaneignung dethematisiert und damit der Weg frei für das Postulat, es komme in der Schule primär auf den Erwerb von Lernstrategien und personalen Kompetenzen an.

Die daraus abgeleitete didaktisch-methodische Schlussfolgerung, selbstgesteuertes Lernen müsse Vorrang gegenüber direkter Instruktion haben, ist jedoch ebenso falsch wie die Opposition zwischen Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Bildung, allein schon deswegen, weil der Erwerb von Lernstrategien ohne Gegenstände, die gelernt werden sollen, nicht denkbar ist, was wahrscheinlich auch kein Vertreter der NLK leugnen würde. Ebenso wenig kann der ernüchternde Befund der ausgedehnten Lehr-Lern-Forschung ignoriert werden, dass es keinen empirisch begründeten Königsweg zu schulischem Lernerfolg, also kein Lernarrangement gibt, das in allen Fällen und für alle Lernenden effizient ist, folglich auch nicht das selbstgesteuerte Lernen. Mit der Propagierung der neuen Lern- als erfolgversprechender Monokultur fällt die NLK mit umgekehrtem Vorzeichen auf die Argumentation des von ihr kritisierten Comenius⁷ (Müller 2003, S. 3f.) zurück, der vor dem Hintergrund der beginnenden Naturwissenschaften noch mit einem gewissen historischen Recht meinen konnte, eine perfekte Unterrichtsmethode gefunden zu haben, die die Menschheit zu ihrem Heil führen werde.

Im Widerspruch zu den Insinuationen der NLK und ihren karikaturhaften Darstellungen traditionellen Unterrichts gibt es reichlich empirische Studien, die den Erfolg direkter Instruktion belegen (vgl. z.B. Weinert 1996 und Apel 2009), insbesondere bei Schülern mit schlechteren Lernvoraussetzungen (vgl. Konrad/Traub 1996). Vor diesem Hintergrund dürfte Edelmann aus lernpsychologischer Sicht zu recht vor einer „Diffamierung“ dieser Form des Unterrichts warnen: „Die Forderung der Ablösungen einer passiven *Wissensvermittlung* bei der direkten Instruktion durch eine aktive *Wissenskonstruktion* ist [...] so nicht haltbar und zeugt von Unkenntnis“ (Edelmann 2000, S. 286 und 288; Herv. i. Orig.).

Auf der anderen Seite weist die Forschung auch Erfolge selbstgesteuerten Unterrichts aus, die allerdings primär die motivationale Seite des Lernens und das Selbstbild des Lerners betreffen, nicht den inhaltlichen Ertrag bzw. den Aufbau kognitiver Strukturen (vgl. Gudjons 2003a), was den Intentionen

der NLK auch vollkommen entspricht. Signifikant erscheint in diesem Zusammenhang ein Hinweis Müllers, des *spiritus rector* von Beatenberg, der zwar keine Evaluationen seines Instituts vorlegt, aber aus einer Studie zur Praxis des Dalton-Plans zitiert, derzufolge selbstgesteuertes Lernen allgemein das Wohlbefinden sowie das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler und deren Bereitschaft zur Selbstdisziplin stärke; bezüglich der Lernergebnisse heißt es hingegen vorsichtig: „Insgesamt sollen sie auch bessere Ergebnisse als im traditionellen Unterricht erzielen“ (Müller 2003, S. 8f). Das mag bezweifelt werden angesichts der niederschmetternden Ergebnisse, die der Versuch zeitigte, in der Grundschule das Schreiben durch „entdeckendes Lernen“ zu vermitteln, indem man zunächst jedes Kind seine eigne Orthographie konstruieren ließ (vgl. Jansen 2013). In diesem, sicherlich extremen Fall wurde nicht nur die basale Verbindlichkeit der Kulturtechnik für soziale Teilhabe ignoriert, sondern auch der fatale Effekt solcher Art von Schülerorientierung für Kinder sozial benachteiligter Eltern, die nur in der Schule die Chance haben, die für die soziale Integration notwendigen Kompetenzen zu erwerben.

Unter pragmatischer Perspektive lässt sich also festhalten, dass offene Unterrichtsformen in Verbindung mit direkter Instruktion sehr wohl ihren Sinn haben können (vgl. exemplarisch Gudjons 2003), das methodische Mischungsverhältnis aber der Lernsituation und der Schülerschaft angepasst, mithin dem pädagogischen Takt der Lehrkraft überantwortet werden muss. Die Behauptung, der Lehrer bzw. die Lehrerin sei der entscheidende Faktor für wirksamen Unterricht wird durch die inzwischen viel zitierte Metastudie Hatties untermauert, derzufolge eine fachlich fundierte, methodisch variantenreiche und mit konsequentem Classroom-Management verbundene direkte Instruktion die größten Lernerfolge – vor allem für schwächere Schüler – bringt, wohingegen Unterrichtsmethoden, in denen die „Lehrperson als Moderator“ auftritt, durchweg eine geringe bis gar keine messbare Wirksamkeit zugeschrieben wird (vgl. Hattie 2013, S. 129ff. und 287).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass ausgerechnet Manfred Spitzer als Neurowissenschaftler, auf den sich die NLK gern beruft, ein engagiertes Plädoyer für die Präsenz der Lehrperson im Unterricht hält: Sie sei – vor allen anderen didaktischen Hilfsmitteln – als Person ihr „stärkstes Medium“, sofern sie sich für ihr Fach begeistere und darin sachlich firm sei, gute Geschichten erzählen könne, um den Schülerinnen und Schülern das Vernetzen und Behalten von Wissen zu erleichtern und sofern sie in der Lage sei, eine positive Beziehung zu den Lernenden aufzubauen (vgl. Spitzer 2007, S. 194 und 413ff.). In jedem Fall seien „der Lehrer (oder die Lehrerin) der bei weitem wichtigste Faktor beim Lernen in der Schule“ (ebda, S. 411). Warum die NLK dies ignoriert, bleibt noch zu erörtern, festgehalten sei zunächst nur, dass auch hier – ähnlich wie im Falle der Bildung – mit der Marginalisierung des Lehrers auch wesentliche pädagogische Dimensionen des Unterrichts marginalisiert werden.

Mit ebenso revolutionärem Gestus wie dem Unterricht tritt die NLK auch der Schule als Institution gegenüber, indem sie teils an Klischees, teils sicher

auch an negative Schulerfahrungen anknüpft, wie sie von Moritz bis Hesse eindringlich beschrieben worden sind. So sehen wir in einem Werbefilm des Instituts Beatenberg eine an einer nackten Wand hängende Uhr, begleitet von einem gedehnten, schrillen Klingelton und den Worten: „Alle 45 Minuten klingelt die Schulglocke, jahrein jahraus. Und dazwischen fragen sich die Lernenden, ob es sich überhaupt lohnt zu beginnen“. In denkbar scharfem Kontrast dazu schwenkt die Kamera herüber zu den sonnenbeschienenen Berghängen von Eiger, Mönch und Jungfrau, verbunden mit grundsätzlichen Statements zum Schulkonzept von Beatenberg: „Menschen werden als Originale geboren, jeder einzelne mit individuellen Stärken und Fähigkeiten; schulische Lernarrangements sollten deshalb vom Individuum ausgehen [...]. Zeitgemäße Arrangements brauchen einen anderen Umgang mit Zeit und Raum“ (Video: www.youtube.com/watch?v=JSN66V9kzmw, Min. 1:00-1:30).

Bei näherer Betrachtung verbergen sich auch hinter diesem, in verschiedenen Variationen immer wieder von der NLK rhetorisch inszenierten „Paradigmenwechsel“ altbekannte Grundkonflikte der Schule, für die nun eine längst überfällige Lösung insinuiert wird. In erster Linie ist dies der spätestens seit der Reformpädagogik virulente Konflikt zwischen einerseits der Schule als einer verbindlichen, auf das gesellschaftlich Allgemeine zielenden Lernanstalt, die sowohl mit ihrem offiziellen als auch mit ihrem heimlichen Lehrplan die nachfolgenden Generationen sozialisiert und andererseits einer Schule, die sich auf die „ganzheitliche“ Entfaltung des Individuums konzentriert und ihm demensprechende Entwicklungsräume zur Verfügung stellt. Das Urmodell dazu lieferte theoretisch Fichte mit seiner Idee einer gemeinschaftsorientierten Nationalerziehung, praktisch Pestalozzi mit seiner „Wohnstube“; aufgegriffen wurde es in der Reformpädagogik von den Landerziehungsheimen und zeitgenössisch von Hartmut v. Hentig mit seinem Konzept der Schule als Polis. Zugespitzt formuliert handelt es sich also um den Widerstreit zwischen der „verwalteten“ und der „humanen“ Schule, wie er in dem oben beschriebenen Filmausschnitt suggestiv inszeniert wird.²

Da die Kritik der traditionellen Schule an zahllosen historischen Beispielen aus Philosophie und Literatur ablesbar ist und auch seit langem von der Forschung in vielfältiger Weise betätigt wird,³ hat die NLK es zunächst leicht, gleichsam Sympathieautomatismen auszulösen und damit den ihr eigenen heimlichen Lehrplan zu verbergen. Wenn, nach Bernfeld, die Schule als Institution erzieht, so wird man strukturelle erzieherische Absichten auch den Institutionen der NLK unterstellen müssen, da, wie bereits ausgeführt, hinter jedem Lernarrangement auch eine erzieherische Absicht steckt. Im In-

2 Dass es neben den Parallelen zwischen der NLK und den genannten reformpädagogischen Ansätzen auch relevante Unterschiede gibt, sei hier zumindest am Rande vermerkt: Der hohe Stellenwert der affektiven Beziehung zwischen Lehrem und Schülern ist in der NLK nicht zu erkennen und ebenso wenig verfolgt sie ein explizites Programm von Moralerziehung.

3 Exemplarisch erinnert sei hier an die institutionskritischen Überlegungen Beckers in „Verwaltete Schule“, die Forschungen zum „heimlichen Lehrplan“ im Anschluss an Jackson und die u.a. von Bernfeld und Fürstenau inspirierte psychoanalytische Schulkritik.

stitut Beatenberg lässt sie sich ablesen an den minutiösen Rastern v.a. für die Lern- und personalen Kompetenzen, die einer permanenten Kontrolle durch die Lehrenden und die Lernenden selbst unterliegen. Es geht ihnen offensichtlich darum, alle Dimensionen der Persönlichkeit lückenlos zu erfassen und zu evaluieren um einen möglichst hohen Grad an Selbststeuerung zu erreichen. „So werden viele kleine Siege über sich selbst sichtbar gemacht“, heißt es in dem Werbefilm, also die Tugend der Selbstdisziplin kultiviert, die zwar unstrittig eine Voraussetzung für Bildung, hier aber offensichtlich nicht als notwendige Voraussetzung für einen befreienden Durchgang durch die Entfremdung gedacht ist, sondern als eine durch systematischen Kontrollzwang oktroyierte Haltung und insofern nicht auf Autonomie, sondern Heteronomie zielt.

Die Heteronomie kann umso wirksamer durchgesetzt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler durch den Ganztagschulbetrieb in ein geschlossenes pädagogisches Universum eingeschlossen sind. So wird ihnen weitgehend die Möglichkeit zum „Unterleben“ genommen, wie Goffman die Widerstände gegen die „zugemutete Intentionalität“ (Blankertz) der Institution nennt, die in der Regelschule üblich ist. Während diese die Schülerinnen und Schüler nur als Rollenträger anspricht und damit angesichts der außerschulischen Sozialisationserfahrungen nur einen bedingten Anspruch auf Identitätsbildung erheben kann, versucht das Institut Beatenberg die Persönlichkeit als ganze unter pädagogische Kontrolle zu bringen und wird damit tendenziell zu einer „totalen Institution“, in deren Rahmen das Geschwätz vom „ganzen Menschen“, der „in den Blick“ zu nehmen sei (Werkstatt Neue Lernkultur), eine gänzlich andere Bedeutung bekommt als die vulgärromantische, auf dessen Wirksamkeit die NLK-Rhetorik setzt.

Hinter dem institutionellen Konflikt verbirgt sich der strukturell-gesellschaftliche Widerspruch der Schule zwischen der Förderung des Individuums, die sie für die bürgerliche Gesellschaft normativ leisten muss, und den funktionalen Zwängen gesellschaftlicher Anpassung. Rousseau hat diesen Widerspruch anthropologisch in der Dichotomie von Bürger und Mensch auf den Punkt gebracht, die nicht gleichzeitig zum Ziel von Erziehung erklärt werden könnten, und seit der Konfrontation zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus ist dieser Widerspruch als bildungstheoretischer wie auch als schulischer virulent. Da er unter den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen nicht aufzuheben ist, werden bis heute von der Schultheorie bis hin zu Reformkonzepten und Bildungsplänen diese beiden sich widersprechenden Aufgaben der Schule als gleichermaßen von ihr zu lösende beschworen (vgl. Dammer 2008, S. 193ff. und S. 542ff.). Erwartbar beschwören daher auch die Verlautbarungen der NLK einerseits emphatisch die Individualität der Lerner: „Erst selbstbestimmtes Lernen im Kontext offener Unterrichtskonzeptionen ermöglicht die Förderung einer individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit“ (Landesinstitut 2009, S. 20); andererseits jedoch machen sie aus den Anpassungszwängen keinen Hehl, wenn die Frage aufgeworfen wird, welche „Art von Wissen, welche Art von Verhaltens- und Ein-

stellungsänderungen“ nötig sei, um im „Wettlauf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“ mithalten zu können (Werkstatt neue Lernkultur). Dem Widerspruch kann also auch die NLK nicht entkommen, da es ihr aber um die Zielen gegenüber indifferente Tätigkeit des Lernens und nicht um Bildung geht, kann das im Bildungsbegriff noch präsente Spannungsverhältnis von Selbstwerdung und Herrschaft im Rahmen der NLK nicht mehr thematisiert werden.

Das dritte für die Schule allgemein wie auch für die NLK relevante Konfliktfeld ist das von Homogenität und Heterogenität, welches im Gegensatz zu den beiden eben dargestellten jüngeren Datums ist, da Heterogenität bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts für die Schulpraxis und -theorie kein Thema war, selbst wenn man bei 25 bis 30 Individuen in einer Klasse selbstverständlich auch schon vorher von Heterogenität ausgehen konnte. Ähnlich wie bei den bereits behandelten Problemen macht auch hier diese Binsenweisheit es der NLK einfach, mit dem Verweis auf die ursprüngliche Originalität jedes Individuums und mit der Polemik gegen den regelschulischen Gleichschritt (vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=JSN66v9kzmw>, Min. 2:15 ff.) die Sympathien des Publikums zu gewinnen.

Dass an der Homogenitätsfiktion – in Deutschland noch gesteigert durch die angeblich „begabungsgerechte“ Gliederung des Schulsystems – so lange festgehalten wurde, liegt natürlich unter anderem daran, dass sie mit ihrer Orientierung am unterstellten durchschnittlichen Lernvermögen der Klasse die Planung und Durchführung eines auf direkter Instruktion beruhenden Unterrichts erleichtert, ohne dabei besondere Rücksicht auf das individuelle Über- oder Unterbieten dieser Erwartungen auf Schülerseite zu nehmen. Vor allem aber dient sie dazu, die natürliche Heterogenität der Individuen durch eine gesellschaftlich geformte zu ersetzen, denn die institutionell durch Jahrgangsgruppen, Schulformen, Lehrpläne und Prüfungen künstlich hergestellte Homogenität ermöglicht die schulische Produktion von Differenzen durch Leistung, die als wesentliches gesellschaftliches Distinktionskriterium zu akzeptieren die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Mit anderen Worten: Die Homogenitätsfiktion legitimiert die Selektionsfunktion der Schule und erscheint insofern unverzichtbar, zumindest solange man der Schule diese Aufgabe zuschreibt.

Unter dieser Voraussetzung kann und muss – dem Gebot der Chancengleichheit folgend – auf die Individualität der Lernenden nur insofern Rücksicht genommen werden, als sie ein unterschiedliches Maß an pädagogischer und didaktischer Unterstützung für die Entfaltung ihres Leistungsvermögens brauchen. Formuliert man demgegenüber an die Schule den Anspruch, sie solle jeden Einzelnen „erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf dieser Welt, unverwechselbar“ (Landesinstitut 2009, S. 52), so legt man mit dieser einseitigen Orientierung an der Originalität jedes Individuums einen falschen, nämlich privaten Maßstab an, den, unabhängig von der Schule und ihren Funktionen, eine öffentliche Institution generell nicht erfüllen kann und soll.

Wenn also in den letzten Jahren mit wachsendem Nachdruck gefordert wird, die Schule müsse der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragen, so hat dies weniger mit einem pädagogischen Paradigmenwechsel zu tun, sondern eher mit sozialen Verschiebungen im gegliederten Schulsystem sowie veränderten gesellschaftlichen Diskursen. Institutionell hat auf der einen Seite der unverminderte Run aufs Gymnasium im Gefolge der Bildungsexpansion die Klientel dieser ursprünglich sozial exklusiven Schulform zwangsläufig heterogener werden lassen; auf der anderen Seite hat die Herausbildung prekärer Sozial- und damit auch Bildungsmilieus vorher nicht gekannte Schülergruppen entstehen lassen, die mit traditionellen Formen von Schulehalten kaum noch zu erreichen sind. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Diskurse hat sich generell die Akzeptanz von Normabweichungen vergrößert, was sich unter anderem an der Haltung gegenüber Immigranten und an der Diversitätsdebatte ablesen lässt, die individuelle Besonderheiten als ökonomische und soziale Ressource interpretiert.

Mit der Abkehr von rigiden Normalitätsvorstellungen und der Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive scheint sich tatsächlich so etwas wie ein sozialer Paradigmenwechsel anzubahnen, auf den die NLK passgenau reagiert, geht es ihr doch primär um die Optimierung individueller Ressourcen. Es ist daher auch konsequent, wenn sie die Selektionsfunktion der Schule zumindest implizit in Frage stellt, indem sie differenzierte Evaluationsinstrumente anbietet, die Notenzeugnisse ersetzen könnten. Theoretischen Rückhalt dafür kann sie bei Fend finden, in dessen *Neuer Theorie der Schule* die in den vorangegangenen Versionen stets genannte Selektionsfunktion nicht mehr auftaucht (vgl. Fend 2008, S. 49ff.), mag sie auch bis auf Weiteres in der Regelschule praktiziert werden. Ein Grund dafür könnte, neben dem ressourcenorientierten Perspektivenwechsel, die Tatsache sein, dass Selektion heute nicht mehr wie in den vorangegangenen Epochen selbstverständlich in eine Klassengesellschaft mit vertikaler Arbeitsteilung integriert, sondern an den sozialen Rändern das Risiko von Exklusion erhöht und damit das Schulsystem an die Grenzen seiner gesellschaftlichen Legitimation treibt. Es gibt aber noch eine weiter reichende Erklärung, der abschließend nachgegangen werden soll.

III

Dass historische und gesellschaftliche Umbrüche von der Forderung nach einer neuen Art von Bildung und Schule begleitet werden, ist seit Beginn der Moderne ein gängiges Phänomen: Mit dem Beginn der Aufklärung in Deutschland rief Sextro das Zeitalter der Industriosität aus; den Preußischen Reformen als Versuch einer staatlich durchgesetzten bürgerlichen Gesellschaft wollte Humboldt mit seiner Bildungstheorie und seinen Schulplänen den Weg weisen, und der kaiserliche Erzieher Hinzpeter sah Ende des 19. Jahrhunderts angesichts der rapiden Modernisierung Deutschlands und seines nachgeholten Imperialismus' Bildung „als Mittel zu erfolgreicher Bestäti-

gung im wilden Kampf ums Dasein“, deren neuhumanistische Prägung zugunsten der „Kenntnis der neueren Sprachen, der deutschen Kultur und Geschichte und der Naturwissenschaften“ zu überwinden sei (zit. nach: Heydorn 1970, S. 202f.). Insofern ist es nichts Ungewöhnliches, dass heute in einer deutlich sich verändernden Gesellschaft eine „neue Lernkultur“ gefordert wird, die mit der bisherigen Praxis *tabula rasa* zu machen verspricht. Dennoch lohnt es sich, die spezifische Art zu betrachten, mit der das Neue eingeführt wird. Ob es sich dabei tatsächlich um einen historischen Umbruch vergleichbar den eben genannten oder nur den Wandel der bestehenden gesellschaftlichen Formation handelt, sei dahingestellt; auf jeden Fall wird die Gegenwart von den Propagandisten des Neuen nachdrücklich als historischer Umbruch inszeniert, wie die bereits zitierten Stichworte „Wissensexplosion“, „Wettlauf mit der technologischen und gesellschaftlichen Entwicklung“, „schneller Wandel“ etc. signalisieren.

Die zahlreichen Varianten der Inszenierung – nicht nur im Bildungssektor – haben zwei wesentliche Gemeinsamkeiten, nämlich die implizite Darstellung des Wandels als ein quasi-naturgeschichtlicher Prozess, der kein historisches Subjekt mehr kennt und demzufolge alterativlos ist, sowie das damit verbundene Schüren von Ängsten, das die verunsicherten Individuen offen für die rettende Botschaft machen soll, in unserem Fall die „Neue Lernkultur“, die auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten behauptet. Die Inszenierung wird verschleiert und dadurch ihr Effekt erhöht, dass man die Verunsicherung den Verhältnissen zuschreibt und daraus das ableitet, was man selbst produziert: „So werden die anhaltenden Turbulenzen von Vielen als Verwirrung, als Verlust der Richtung, der Kontrolle empfunden und erzeugen bisweilen ein quälendes Gefühl der Sinnlosigkeit“ (Werkstatt Neue Lernkultur). Daraus ergibt sich die klare Devise, die Müller für sein Institut Beatenberg ausgegeben hat: „Zum Erfolg gibt es keine Alternative. Misserfolg jedenfalls ist keine“ (Müller o.J., S. 11).

Vor diesem Hintergrund soll die These geprüft werden, dass es sich bei der NLK um das der neoliberalen Gouvernamentalität im Sinne Foucaults angemessene Verständnis und die daraus folgende Praxis von Bildung und Erziehung handelt, die auf eine möglichst umfassende Vereinnahmung der Subjekte für eine marktkonforme Steuerung zielt, in der die Individuen zu zentralen Verantwortungsträgern für Prozesse erklärt werden, auf die sie kaum Einfluss nehmen können. Insofern markiert die NLK den Übergang von der modernen Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft, wie Deleuze sie in seinem *Postskriptum zur Kontrollgesellschaft* skizziert hat (vgl. Schröter 2012, S. 27ff.).

Da die NLK im Kontext der betrieblichen Weiterbildung entstand, hat sie keinen Anlass, ihre ökonomischen Motive zu verhehlen. So heißt es in einem Text zum „Megatrend Bildung – die neue Lernkultur“: „Im Wandel zur globalen Wissensgesellschaft werden wir ‚die Treppe der Wertschöpfung hinaufgetrieben‘. Services, Prozesse, Designs, Innovationen und Transformationen prägen die Wertschöpfung der Wissens-Ökonomie. [...] Das Wiederho-

lende, Weisungsgebundene [...] verschwindet zugunsten eines Zwangs zur Neuerfindung, zum Selbst-Gestalten, zur permanenten Innovation – zur Alltags-Kreativität!“. Dafür benötigt der Einzelne, so heißt es dort weiter, „ein breites WELTWISSEN, dazu SELBSTKOMPETENZ und EMOTIONALE INTELLIGENZ, an denen man im Laufe des Lebens immer wieder neue Qualifikationsmodule andockt.“ (Stiftung Partner für Schule, S. 2f.). Dass dies im Prinzip auch für die Schule gelten soll, zeigt die Zielvorgabe des baden-württembergischen Landesinstituts für Schulentwicklung, die ähnlich formuliert an mehreren Stellen seiner Broschüre zur NLK zu finden ist: „Lernende müssen kompetent gemacht werden, ihr Lernen selbst zu steuern und zu verantworten [...] Schulische Bildung bereitet auf lebenslanges Lernen vor und entscheidet über berufliche und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten“ (Landesinstitut 2009, S. 6).

Wenn in der „Werkstatt Neue Lernkultur“ gefragt wird, welche Art von „Verhaltens- und Einstellungsänderung“ für die Zukunft nötig sei, so wird klar, dass es bei der NLK um nicht weniger als ein breit angelegtes Umerziehungsprogramm geht, das „den ganzen Menschen in den Blick“ nimmt, um das „ganze Potential menschlichen Lernens zu wecken und zu pflegen“, wobei natürlich auch der gute alte Pestalozzi nicht fehlen darf, denn es geht um das Lernen als „ganzheitlichem Prozess, [...] um Kopf, Herz und Hand.“ Wie ernst dieses Umerziehungsprogramm politisch zu nehmen ist, belegen die Ausführungen des umfangreichen Berichts der „Zukunftskommission Bayern-Sachsen“ zur gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Zukunft, in dem die Notwendigkeit zur Umerziehung der passiven Bevölkerung herausgestellt wird. Um in einer „individuellere[n], unternehmerischen Wissensgesellschaft“ bestehen zu können, bedürfe es einer „tiefgreifenden Veränderung der individuellen Sicht- und Verhaltensweisen“, da das Übermaß an staatlicher Versorgung die Menschen entwöhnt habe, „ihre Kräfte anzuspannen“. Insofern bedürfe es Druck zur Verhaltensveränderung, um der „veränderten Wirklichkeit Rechnung“ tragen zu können und „das Unternehmerische in der Gesellschaft“ stärker zu entfalten (Kommission 1997, S. 35ff.).

Unschwer ist hinter diesem Szenario der Markt als Normgeber der Erziehung und deren Idealbild des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling) zu erkennen, dessen wesentliches Kapital Bildung ist und das sich im Sinne neoliberaler Gouvernamentalität selbst zu führen und zu kontrollieren versteht: „Teilnehmer von Bildungsprozessen [werden] umdefiniert zu Selbstmanagern des Wissens, zu autopoietischen ‚lernenden Systemen‘, denen vor allem dann Erfolg in Aussicht gestellt wird, wenn sie moderne Managementqualitäten an sich selbst entwickeln, also sich die Produktionsmittel zur Wissensproduktion aneignen (Lernen des Lernens), sich unter den Selbstzwang permanenter Qualitätskontrolle- und Optimierung setzen (Motivationsmanagement) [...] usw.“ (Pongratz 2010, S. 192).

Was hier für den neoliberalen Wirtschaftsbürger formuliert wird, ist auch bereits für seine schulische Embryonalform maßgeblich, denn schon für Aristoteles war klar, dass man mit dem Einschleifen der gesellschaftlich tragen-

den Tugenden nicht früh genug beginnen kann; heute gilt es, den Schülerinnen und Schülern mehr Eigenverantwortlichkeit für das Entwickeln und Bewerten ihrer Kompetenzen zuzuschreiben, um möglichst rasch erzieherischen Fremdzwang und Autorität durch Selbstzwang ersetzen zu können (vgl. Schröter 2012, S. 38).

Wie dies in der Praxis funktioniert, wurde bereits an den Kompetenzrastern des Instituts Beatenberg (vgl.: www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html) und der Art und Weise ihres Einsatzes gezeigt. Von der beharrlichen Zielorientierung über dauerhaft freudige Arbeitsbereitschaft, Teamfähigkeit, die klassischen Sekundärtugenden Pünktlichkeit und Ordnung bis hin zu Fähigkeiten wie „Ich kann auch gut mit Humor umgehen“ scheint hier unter den sog. Selbstkompetenzen nichts ausgelassen worden zu sein, was den künftigen Selbstunternehmern zuträglich sein könnte. Sieht man von der Fähigkeit, den „Dingen auf den Grund zu gehen“ ab, die für ein bildendes Weltverhältnis des Individuums unerlässlich ist, so geht es bei dem stets apostrophierten „selbst“ der Kompetenzen offensichtlich nur um die Selbstverwertung, was im Falle des Humors besonders sinnfällig wird: Humor als primär von charakterlichen Grundzügen abhängige Eigenschaft ist wohl so individuell wie sonst kaum eine Disposition, weswegen es ohnehin illusionär ist, daraus eine – zumal in der Schule – erwerbbarer Kompetenz zu machen; entscheidend ist aber, dass der Humor hier nicht wegen seiner Bedeutung für das Individuum und dessen Lebenshaltung eingeführt wird, sondern weil er zu einem „entkrampften Klima“ beitragen, also psychosoziale Reibungsverluste bei der Teamarbeit vermeiden kann.

Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Einzelnen genommen beziehen sich viele der aufgeführten „Selbstkompetenzen“ auf Verhaltensweisen, Einstellungen und Fähigkeiten, die für die Bewältigung nicht nur des Arbeitslebens nützlich sind. Die These, dass es sich hier vornehmlich um ein neoliberales Steuerungsinstrument zur ökonomischen und moralischen Universalisierung des „Unternehmerischen“ handelt, gründet in zwei Beobachtungen: Zum einen in dem umfassenden Anspruch des Kompetenzrasters, das überdies durch minutiöse semantische Abstufungen suggeriert, die geforderten Eigenschaften ließen sich in präzise benenn- und überprüfbaren Schritten erwerben, was – wenn sich die Schwaden reformpädagogischer Nebelkerzen verzogen haben – von einem technologischen Lernverständnis und Menschenbild zeugt; zum anderen weil die instrumentelle Funktion der Kompetenzraster durch ihre ideologische Absicht überlagert wird. Wenn in der höchsten Stufe jeder der fünf Selbstkompetenz-Bereiche jeweils drei bis fünf verschiedene Kompetenzen genannt werden, man es also allein auf diesem Niveau statt mit fünf mit ca. zwanzig zu messenden Kompetenzen zu tun hat, sind Zweifel an der Tauglichkeit des Rasters als Evaluationsinstrument angebracht. Gleiches gilt für Formulierungen wie „in den meisten Situationen suche ich zuerst nach Lösungen – und finde sie auch häufig. Das bestärkt mich.“ Zwar muss man hier in Rechnung stellen, dass die Formulierungen auf ein junges Publikum zugeschnitten sind, das lernen soll, sich selbst zu

evaluieren und daher die Kriterien verstehen können muss, dennoch ist diese Formulierung aus drei Gründen untauglich für eine ernstzunehmende Messung: „In den meisten Situationen“ ist zu ungenau als Bedingung für die eigentliche Kompetenz „Lösungen suchen“, ebenso wie niemand über die prinzipielle Kompetenz zum Finden von Problemlösungen verfügen kann – in manchen, seinen individuellen Fähigkeiten entgegenkommenden Bereichen wird er dies gut, in anderen weniger gut können und jenseits dessen gibt es, wie uns die klassischen Tragödien lehren, Probleme, für die es keine befriedigende Lösung gibt. Die Ergänzung „das motiviert mich“ schließlich hat nichts mit einer Kompetenzbeschreibung zu tun, sondern ist eine an den Lernenden gerichtete Motivierungsfloskel, die eine angenommene Konsequenz des Lernens als Tatsache ausgibt und daher ebenfalls von einem technologischen Lernverständnis zeugt. Einen kohärenten Sinn ergeben die Formulierungen daher nur, wenn man sie als Ausdruck einer Ideologie liest, in der das eigenverantwortliche Problemlösen an sich unter Erfolgszwang gestellt bzw. Misserfolg tabuisiert wird (vgl. obiges Zitat von Müller), was die Notwendigkeit einer mantrahaften Beschwörung neoliberaler Ich-Stärke als Motivation nach sich zieht („Das bestärkt mich“). Der Unterschied zur klassischen Konditionierung scheint nur darin zu bestehen, dass hier Hund und Kringel in dem selbstgesteuerten Lernaggregat vereinigt sind.

Auch bei dem Raster der Lernkompetenzen fällt auf, dass sie nur prinzipiell beschrieben werden, was für manche der genannten Grundfähigkeiten auch zulässig ist (Informationsbeschaffung, Aktivierung von Vorwissen), sobald es aber um die ebenfalls genannten Kriterien wie Formulierung von Zielen, methodischen Entscheidungen und Erfolgsindikatoren geht, fällt es schwer, sich dies ohne Fachbezug vorzustellen. Obwohl es auch hier fünf Teilkompetenzbereiche mit je vier Niveaustufen gibt, gehen die Erwartungen nicht über die genannten formalen Grundfähigkeiten hinaus; von Abstraktionsvermögen, Reflexionsfähigkeit und Urteilkraft als höheren kognitiven Vermögen ist nicht die Rede.

Nirgendwo werden in diesen Kompetenzrastern Normen thematisiert, die den Lernenden als verbindlich vermittelt werden oder wie diese reflexiv damit umzugehen lernen sollen, um moralische Urteilkraft und damit das Potenzial für eine mündige Lebensführung zu entwickeln. Die einzige aus den Kompetenzrastern ableitbare Norm ist die der universellen Verfügbarkeit für Zwecke, die dem Urteil der Lerner genauso entzogen bleiben wie die Reflexionsbedürftigkeit eben dieser Norm selbst, die als solche in den Rastern nicht thematisiert wird.

Aus diesem Grunde ist in der NLK auch nie von Bildung, sondern immer nur von Lernen die Rede, verstanden als psychische Grundfähigkeit zur Kompetenzerweiterung. Der Begriff ist eine Chiffre für die Disposition zu beliebigen Anpassung an sozio-ökonomische Erfordernisse – oder solche, die dafür ausgegeben werden –, die die flexiblen Menschen von morgen als „lebenslange Aufgabe“ (Werkstatt Neue Lernkultur) der Selbstoptimierung zu verinnerlichen haben (vgl. Schröter 2012, S. 96ff.).

So wird auch verständlich, warum die NLK die Selektionsfunktion der Schule zur Disposition stellen kann, ja geradezu muss: Dem kontrollgesellschaftlichen Zugriff auf die Humankapital-Reserven soll niemand entkommen, weswegen auch auf individuelle Förderung großer Wert gelegt wird. Das Innerste des Subjekts wird „nach außen gezerzt, mit Bedeutung versehen und ihm wieder eingepflanzt“ (Schröter 2012, S. 50) und auf diese Weise nicht nur die kontrollgesellschaftliche Unterwerfung des Subjekts zu dessen eigener Aufgabe erklärt, sondern auch der überschaubare Horizont abgesteckt, in dem überhaupt noch Subjektivität thematisiert werden soll (vgl. Klingovsky 2009, S. 124). Damit scheint sich der klassische bildungstheoretische Widerspruch von Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlicher Anpassung aufzulösen: „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden in dieser Auseinandersetzung einander nicht mehr entgegengesetzt. [...] Funktionalität wird als Chance für das Subjekt begriffen, seine Kräfte zu steigern, Kompetenzen und sich selbst auf den Weg zu bringen“ (ebda., S. 172f.).

Die Strategie, mit der diese neue Form des Totalitarismus' durchgesetzt wird, besteht in der Kombination von individualisierter Verantwortung und anonymisierter Leistungskontrolle: „Die Verantwortung für dieses lebenslange Lernen unter der Perspektive der Lebensspanne muss tendenziell weitgehend beim lernenden Subjekt selbst liegen. [...] Allerdings: Selbstverantwortung ist auch eine ‚Zumutung‘ – daher muss zum selbstverantworteten Lernen durch geeignete Übergangsformen hingeführt werden“ (Werkstatt Neue Lernkultur). Einerseits soll die Verantwortung für Erfolg oder Scheitern durch selbstgesteuertes Lernen allein in der Hand des Einzelnen liegen, andererseits wird diese Bereitschaft einer umfassenden Form von Kontrolle bzw. Evaluation unterworfen, was insofern konsequent ist, als man nicht davon ausgehen kann, dass ein Individuum sich widerstandlos dieser Kassierung seiner Freiheit beugen wird. Zwang ist also aus Systemperspektive unvermeidbar, kann aber nicht direkt ausgeübt werden, weil dies im Widerspruch zur Selbststeuerung stünde, deswegen wird die Kontrolle in scheinbar objektiver und anonymer Form durchgeführt und verstetigt.

Ein Beispiel dafür bietet wiederum die bereits beschriebene, ausgeklügelte Lernevaluation im Institut Beatenberg (vgl. www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente.html). Hier wird die punktuelle Kontrolle durch Hausaufgaben und Klassenarbeiten ersetzt durch „SMARTies“ zur methodisch organisierten Abarbeitung und Bewertung von „Lernjobs“; die Schülerinnen und Schüler bekommen vorgedruckte „Layouts“, in denen sie ihre Arbeitsschwerpunkte für die Woche mit den Überprüfungskriterien „Bewertung, Erfolge, Erkenntnisse/Vereinbarungen“, und die gesamte schulische Lernerbiographie wird transparent gemacht durch ein Portfolio. In der Terminologie Foucaults lässt sich diese Doppelstrategie von Responsabilisierung und Kontrolle als Synthese zweier Regierungspraktiken, nämlich Geständnisdispositiv und Panoptikum beschreiben, also einerseits dem Zwang zur Offenlegung, die das Innere des Subjekts der Kontrolle zugänglich macht und

andererseits den Vorkehrungen für eine Totalisierung der Kontrolle, die dem Individuum das Gefühl geben soll, es werde permanent beobachtet und sei rechenschaftspflichtig.

Gegenüber früheren Regierungstechniken ist hier einerseits eine Komplexitätssteigerung zu erkennen. Sie manifestiert sich in dem hohen Grad an Differenzierung der Kriterienraster, mit denen Individualität in ein Geflecht von Kompetenzen aufgelöst wird, das die Möglichkeit zur systematischen Erfassung und Evaluation eröffnet. Andererseits ist die neue Strategie insofern reduktionistisch, als sich ihre Auffassung von Lernen anscheinend auf ein kausalmechanisches Voranschreiten innerhalb der Kompetenzstufen reduziert, das die Lerner dazu bringen soll, sich möglichst nur in evaluierbarer Weise zu verhalten. Die paradoxe Pointe dieser neuen Regierungstechnik ist, dass sie dem prinzipiell intransparenten Lernen eine in der alten Lernkultur ungekannte Transparenz verleiht, um die damit verfolgten politischen Ziele um so wirksamer zu verschleiern.

Diese Pointe führt uns noch einmal zur oben festgestellten Eskamotierung erzieherischer Zwecke bzw. der Rolle des Lehrers als wesentlicher personaler Faktor des Lernprozesses und damit zu den Grenzen der Übertragbarkeit eines zunächst für die Weiterbildung konzipierten Modells auf die Schule zurück. Ein zentrales Instrument der Responsabilisierungsstrategie sind die Lernverträge zwischen Lernenden und Lehrenden, mit denen jene freiwillig die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen sollen (vgl. auch Landesinstitut 2009, S. 41). Ein Vertrag setzt per definitionem bürgerliche Rechtssubjekte voraus, die frei sind, einen Vertrag einzugehen oder nicht, aus dem bei Abschluss beidseitig Verpflichtungen dem Vertragspartner gegenüber erwachsen. Werden diese nicht eingehalten, so muss der Konflikt vor Gericht gelöst werden. Dass de facto nicht immer gilt, was de jure gelten soll, hat bereits Marx bezüglich des Vertrags zwischen Kapitalist und Arbeiter festgestellt, da dieser existenziell keine andere Wahl hat, als in den Vertrag und seine Bedingungen einzuwilligen. Ähnlich stellt auch Dzierzbicka für die Weiterbildung im Rahmen der NLK fest: „Die Inhalte des Lernprozesses liegen jedoch nach wie vor nicht in der Verfügungsgewalt der Lernenden. Insofern wird die Einführung der Vereinbarungskultur als ein Ermächtigungsinstrumentarium für Lerngruppen konzipiert, ‚de facto aber macht sie Ungleiche zu Ohnmächtigen Gleichen‘“ (zit. nach Klingovsky 2009, S. 196).

Überträgt man den Vertrag auf die Schule, so kommen neben der bereits für die Weiterbildung geltenden Ungleichverteilung der Rechte noch weitere Probleme hinzu, zunächst die Schulpflicht, die den Lerner zur Einwilligung in den Vertrag zwingt und sodann die damit eng zusammenhängende Tatsache, dass die Inhalte der zu vermittelnden Kultur für keinen der beiden Vertragspartner zur Disposition stehen. Pädagogisch am schwersten wiegt indes, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, um die es bei der NLK meist geht, um noch unmündige Personen handelt, die, zumindest in diesem entscheidenden Bereich, noch gar nicht voll für ihren Lernprozess verantwortlich gemacht werden können. Sie dazu schrittweise zu

befähigen, wäre Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin, weswegen er als Repräsentant der zu vermittelnden Kultur nicht durch formale Lern- und Selbstkontrollstrategien ersetzbar ist. Geschieht dies, so wird, wie Reichenbach bemerkt, die personale Autorität der Lehrperson durch die abstrakte Autorität der Schule ersetzt (Reichenbach 2012, S. 63). Die Eskamotierung der eigenen erzieherischen Absichten dürfte also den Zweck haben, den der Pädagogik möglichen und normativ (bisher) auch von ihr erwarteten Überschuss über und Einspruch gegen die funktionale Anpassung der Individuen auszuschließen.

Gleichwohl bleibt die Pädagogik auch in der NLK unverzichtbar als gut gefülltes Lager reformpädagogischer Versatzstücke, von deren positiven Konnotationen sie profitieren kann, um ihre Akzeptanz bei einem Publikum zu sichern, dem negative Erfahrungen mit der alten Lernkultur nicht fremd sind und das daher empfänglich ist für das Versprechen, durch die NLK könnten die seit zweihundert Jahren allen bisherigen Reformen zum Trotz fortbestehenden strukturellen Probleme der Schule nun endlich gelöst werden.

Die Attraktivität der Botschaft geht allerdings weit über den schulischen Bereich hinaus. Denn mit ihrer Strategie, das Individuum zum lebenslang lernbereiten Selbstunternehmer zu formen, leistet die NLK einen wesentlichen Beitrag dazu, in den deregulierten Verhältnissen neoliberaler Ökonomie und einer aus dem Ruder gelaufenen Fortschrittslogik eine Instanz zu schaffen, der die Steuerung dessen, was nicht mehr rational zu steuern ist, aufgebürdet werden kann.

Literatur

- Apel, Hans-Jürgen: Darbietung im Unterricht, in: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn 2009, S. 219-223.
- BMBF (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften. Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven, Berlin 2009.
- Dammer, Karl-Heinz: Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik, Hamburg 2008.
- Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen, Frankfurt/Main 1980.
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim 2000.
- Erdmann, Johannes Werner/Rückriem, Georg: Was heißt „(Neue) Lernkultur“? Ein Beitrag aus transformationstheoretischer Sicht. www.oase.udk-berlin.de/~erdmann/lehr/08wvorl/ER_Lernkultur_221208.pdf
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule, 2. Aufl., Wiesbaden 2008.
- Giest, Hartmut/Lompscher, Joachim: Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. http://leibnizsozietat.de/wp-content/uploads/2012/11/07_giest.pdf
- Gruschka, Andreas: Schulpädagogik, in: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Weinheim 1997, S. 256-269.
- Gudjons, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen, Bad Heilbrunn 2003.
- Gudjons, Herbert: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein?, in: Pädagogik, 55. Jg., H. 5, 2003a, S. 6-9.

- Hattie, John: Lernen sichtbar gemacht. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich: Werke in zwanzig Bänden. Band 7: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft in Grundrissen, Frankfurt/Main 1970.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich: Werke in zwanzig Bänden. Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, Frankfurt/Main 1970a.
- Heydorn, Heinz J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/Main 1970.
- Horstmann, A.: Mythos, Mythologie. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt 1984, Spalte 281-318.
- Institut Beatenberg: Arrangements, Video, www.youtube.com/watch?v=JSN66V9kzww
- Jansen, Günter: Interview: Grundschulmisere: „Moderner“ Unterricht zerstört Zukunftschancen, in: Die freie Welt. Die Internet- & Blogzeitung für die Zivilgesellschaft, Juli 2013, www.freiewelt.net/interview/grundschulmisere-moderner-unterricht-zerstort-zukunftschancen-10002803/
- Keil, Eberhard: Schöne neue Lernkultur, 2013; http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/06/Keil_Schöne-neue-Lernkultur2.pdf
- Klingovsky, Ulla: Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse, Bielefeld 2009.
- Konrad, K./Traub, S.: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, München 1999.
- Kommission für Zukunftsfragen Bayern-Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland: Entwicklung, Ursachen, Maßnahmen, Bd. 3: Maßnahmen zur Verbesserung der Beschäftigungslage, Bonn 1997, <http://www.bayern.de/Anlage4500338/Bericht%20der%20Kommission%20f%C3%BCr%20Zukunftsfragen%20der%20Freistaaten%20Bayern%20und%20Sachsen%20-%20Teil%203.pdf>
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg: Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten, Stuttgart 2009.
- Landesprogramm NRW Bildung und Gesundheit: Annäherungen an eine neue Lernkultur, URL: www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/learnkultur/Neu_B01.pdf
- Levin, Anne/Arnold, Karl-Heinz: Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen, in: Arnold, Karl-Heinz/ Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2009, S. 154-159.
- Montaigne, Michel de: Essais. Eine moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett, Frankfurt/Main 1998.
- Müller, Andreas: Dem Wissen auf der Spur, Institut Beatenberg 2003, www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/smarties/artikel_lemjobs.pdf
- Müller, Andreas: Sich den Erfolg organisieren, Institut Beatenberg 2003a, www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/layout/artikel_layout.pdf
- Müller, Andreas: Erlebnisse durch Ergebnisse. Und umgekehrt. Das Lernportfolio als multifunktionales Werkzeug im Unterricht, Institut Beatenberg o.J., www.institut-beatenberg.ch/images/pdf/portfolio/portfolio_.pdf
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogische Gouvernementalität und neoliberale Regierungsweise – Gewinn und Grenzen pädagogischer Gouvernementalitäts-Studien, in: Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung, hrsg. v. Armin Bernhard u.a., Frankfurt/Main 2010, S. 187-199.
- Reichenbach, Roland: Die Personalität des Lehrers und das Verschwinden der Lehrperson, in: Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens, Paderborn 2012, S. 47-64.
- Schröter, Eric: Zur Entstehung der Kontrollgesellschaft im deutschen Bildungssystem, Frankfurt/Main 2012.

- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens, München 2007.
- Stiftung Partner für Schule NRW: Megatrend Bildung – die neue Lernkultur, http://partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/redaktion/SPfS/downloads/content/Projekte/Stiftung/vortraege/plenum_Horx_Matthias_manusk.pdf
- Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen, Bad Heilbrunn 2009.
- Tiedemann, Rolf: Einleitung des Herausgebers, in: Benjamin, Walter: Das Passagen-Werk, Frankfurt/Main 1983, S. 9-41.
- Weinert, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: ders. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2, Göttingen 1996.